

11. Kan personeelsbeleid de onderwijseffectiviteit verhogen?

A. GHEYSEN

en

J.C. VERHOEVEN*

Reeds jaren klagen scholen over het gebrek aan lokale autonome personeelsbeleid. De laatste jaren is er heel wat gesleuteld aan het personeelsbeleid in scholen. Het belang van een goed uitgewerkt personeelsbeleid werd meer en meer erkend. Men is het erover eens dat de kwaliteit van het onderwijs in grote mate bepaald wordt door de kwaliteit van de leerkrachten. Het is evenwel duidelijk dat goed personeelsbeleid zich niet beperkt tot een zorgvuldig overwegen van de mogelijkheden van aanwerving, benoeming en ontslag van leerkrachten. Vandaar dat bij de lerarenopleiding momenteel volop in de belangstelling staat. Ook de nascholing wordt meer en meer benadrukt. De nascholing zit nu in een nieuw kleedje en men denkt reeds aan een herziening.

In deze bijdrage wordt vooreerst een kort overzicht gegeven van een aantal onderzoeken rond het personeelsbeleid in verscheidene van zijn aspecten. De bevindingen die relevant zijn in het kader van ons onderzoek zullen hierin aangestipt. Vervolgens zetten we het onderzoeksontwerp van onze studie uiteen. Daarna volgt een analyse van het lokale personeelsbeleid. De thema's die aan bod komen zijn achtereenvolgens, de aanwerving, benoeming en ontslag van leerkrachten, de beoordeling van leerkrachten en ten slotte de navorming. De leerkrachten werden over al deze thema's ondervraagd. Hun opvattingen zullen in de laatste punt worden weergegeven. Daarnaast zullen we onze resultaten vergelijken en aanvullen met de bevindingen van vroegere onderzoeken rond de personeelsbeleid (DEVOS, VANDEBERGHE, VERHOEVEN, 1989; BUELENS, DEVOS, 1992; VERHOEVEN e.a., 1992; VAN HOOREWEGHE e.a., 1992). Hoewel al deze onderzoeken verschillend zijn, kan hieruit een eventuele evolutie in het personeelsbeleid tot uitdrukking komen. Immers, de data waarop deze werken hun analyse baseerden, zijn verzameld op

1. Dit artikel bespreekt één van de thema's die onderzocht werden in het project "The effectiveness of schooling and educational resource management in Belgium (Flanders)", een onderzoek dat uitgevoerd werd door het Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Dit onderzoek is een deel uit van een comparatieve studie "The effectiveness of schooling and educational resource management" opgezet door de OESO. De resultaten van het comparatieve deel zullen op een later moment gepubliceerd worden.

* Jef C. VERHOEVEN is gewoon hoogleraar aan de K.U.Leuven en leidt aldaar het Instituut voor Theoretische Sociologie en Onderwijssociologie. Hij publiceerde verschillende boeken, artikelen en binnenlandse en buitenlandse tijdschriften over theoretische sociologie en onderwijs. Ariane GHEYSEN is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Centrum voor Onderwijs Sociologie en Onderwijssociologie. De auteurs danken P. MICHELSENS, Inspecteur-generaal secundair onderwijs en T. VAN HAVER, hoofd Dienst Internationale betrekkingen van het Departement Onderwijs, voor hun kritische bedenkingen.

tievelijk tijdens het schooljaar 1986-1987 (DEVOS e.a., 1989), op het einde van het schooljaar 1989-1990 (VERHOEVEN e.a., 1992), en tijdens de tweede helft van het schooljaar 1990-1991 (BUELENS, DEVOS, 1992; VAN HOOREWEGHE e.a., 1992). De resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op interviews afgenomen tijdens het schooljaar 1992-1993.

1. RECENT ONDERZOEK

Vele onderzoekers benadrukken het belang van een zorgvuldig overwogen personeelsbeleid. Het personeelsbeleid werd dan ook reeds in verschillende van zijn aspecten onderzocht (BUELENS, DEVOS, 1992; DEVOS e.a., 1989; VAN HOOREWEGHE e.a., 1992; VERHOEVEN e.a., 1992). Hier wordt vaak de link met de kwaliteit van het onderwijs en de onderwijs-effectiviteit gelegd. Vooraleer hier verder op in te gaan, moeten we toch wijzen op de verscheidenheid van de betekenis van het begrip onderwijs-effectiviteit. Immers, de onderwijs-effectiviteit wordt in de praktijk vaak op verschillende manieren gemeten. Onderzoekers kunnen zich richten op leerlingenprestaties, doorstroom van de leerlingen naar hoger onderwijs, het welbevinden van leerlingen, het aantal zittenblijvers, enz., maar ook op de effectiviteit van de beleidsvoering (zie VAN HOOREWEGHE, e.a., 1992; VERHOEVEN, e.a., 1992).

In 1992 stelden VERHOEVEN e.a. vast dat scholen waarin de leerlingen tot betere studieresultaten kwamen zich van elkaar onderscheidten door een groter aantal collegiale activiteiten van de leerkrachten en door een betere dialoog tussen directie en leerkrachten over de prestatie-eisen die aan de leerlingen werden gesteld. Wat het welbevinden van leerlingen betreft, kwam men tot de volgende bevindingen: de achteruitgang van het welbevinden van de leerlingen gedurende het schooljaar is groter in drie gevallen, nl. 1) in scholen waar de directies oordelen dat er weinig autonomie is in aanwerving en benoeming, 2) in scholen waar de leerkrachten weinig worden opgevolgd door de directie, en 3) in scholen waar de directies menen dat de leerkrachten weinig betrokken zijn op de verdediging van het imago van de school. Vanuit deze vaststellingen stellen de onderzoekers o.a. de volgende maatregelen voor. Op het vlak van het personeelsbeleid is een autonome keuze van personeel door de schoolleiding evenals een goede opvolging van jonge leerkrachten een belangrijke zaak om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. In dit kader zijn de bevindingen van DEVOS, VANDENBERGHE en VERHOEVEN (1989: 87-112) het vermelden waard. Deze stelden onder meer vast dat er aanzienlijke verschillen bestaan in het aanwervingsbeleid van de katholieke scholen en de toenmalige rijkscholen. De lokale autonomie van de katholieke scholen was op dit vlak veel groter, terwijl de rijkscholen nauwelijks bewegingsvrijheid hadden. De aanwervingsautonomie van de gemeenschapsscholen is thans met de oprichting van de lokale schoolraden evenwel verruimd. Hierop wordt in 3.A verder ingegaan. Voor aangelegenheden inzake benoeming en afdanking bleken deze verschillen echter veel minder te spelen. Zo hadden directeurs, ongeacht het net waartoe zij behoren, het bijzonder moeilijk om vastbenoemde personeelsleden uit hun school te verwijderen. De instanties waarbij personeelsleden een beroep kunnen aantekenen, beslissen immers meestal in het voordeel van de werknemers, zodat de meeste scholen slechts in zeer uitzonderlijke gevallen overgaan tot zware tuchtmaatregelen tegen hun vastbenoemden.

Onderzoek toonde eveneens aan dat leerkrachten en directies de navorming van leerkrachten als zeer belangrijk beschouwden (SCHOLLAERT e.a., 1992; VERHOEVEN e.a., 1992). Navorming gericht op het effectief lesgeven werd beschouwd als een sleutel tot het optimaliseren van de onderwijskwaliteit. De nieuwe uitdagingen van het onderwijs vereisen immers dat leerkrachten regelmatig de kans krijgen tot navorming. Uit hun cijfergegevens concludeerden de onderzoekers dat navorming zeker nog niet veralgemeend was in het Vlaamse onderwijs en dat het betrekken van deze navorming in de dagelijkse klaspraktijk nog flink moest bijgewerkt worden (VERHOEVEN e.a., 1992: 72-77).

ROSENHOLTZ (1989) kwam tot gelijkaardige vaststellingen. Zij bestudeerde de invloed van collectieve doelen, samenwerking tussen leerkrachten, de nascholing van leerkrachten, zekerheid van leerkrachten en hun betrokkenheid en ging tevens na in hoeverre deze factoren de studieresultaten van leerlingen beïnvloedden. Zij suggereerde onder meer dat produktieve bijdragen van leerkrachten aan de school een direct gevolg zijn van de arbeidstevredenheid van leerkrachten. Drie voorwaarden zijn volgens ROSENHOLTZ noodzakelijk voor deze professionele bevrediging. Ten eerste moeten leerkrachten het gevoel hebben dat hun inspanningen tot positieve resultaten leiden. Een tweede voorwaarde betreft de psychische beloning van leerkrachten. Als deze hun frustraties, vooral dan deze m.b.t. leerlingen, niet compenseren, verliest het werk zijn betekenis. Een laatste voorwaarde betreft de mogelijkheden van leerkrachten om bij te leren: leerkrachten moeten de mogelijkheid hebben voortdurend te evolueren en te groeien. Deze factoren zijn alle voorwaarden voor de betrokkenheid van de leerkrachten op de school, immers, de betrokkenheid van leerkrachten staat in direct verband met hun professionele bevrediging. De navorming van leerkrachten speelt volgens ROSENHOLTZ een belangrijke rol in het optimaliseren van de kwaliteit van het onderwijs. Door navorming biedt een school haar leerkrachten de kans tot professionele ontwikkeling ten einde hun opvattingen, houdingen en klaspraktijk te verbeteren. ROSENHOLTZ stelde vast dat de mogelijkheden tot bijleren voor leerkrachten ook het leergedrag van leerlingen gunstig beïnvloedden.

VAN HOOREWEGHE e.a. (1992) onderzochten tijdens de tweede helft van het schooljaar 1990-1991 hoe het personeelsbeleid in 263 secundaire scholen uit het gesubsidieerd onderwijs gestalte werd gegeven. Zij stelden vast dat directies het belang van de personeelsfactor inzien. Nochtans bleek de meeste aandacht van de schoolleiders te gaan naar de aanwerving, het toepassen van de reglementering en het oplossen van individuele problemen. De selectie van leerkrachten werd door bijna drievierde van de schoolleiders vrijwel als de enige mogelijkheid beschouwd om de gang van zaken in een klas te beïnvloeden.

2. ONDERZOEKSONTWERP

In het kader van het internationaal OESO-project "*The effectiveness of schooling and educational resource management*" onderzochten we in 1993 de impact van recente onderwijs-hervormingen op het lokale onderwijsbeleid. We peilden hier naar de appreciatie van nationale maatregelen, die de effectiviteit van het onderwijs zouden moeten verhogen.

Om dit te onderzoeken werden, zoals afgesproken onder de deelnemende OESO-landen, twaalf secundaire scholen geselecteerd: vier gemeenschapsscholen en acht katholieke scholen. Naast het net werd bij de selectie van de scholen ook rekening gehouden met de volgende variabelen: type, aanbod, structuur, schoolgrootte, geslachtsratio van de leerlingen en het aantal migrantenleerlingen. We poogden om de verdeling van de verschillende types van scholen in Vlaanderen zo dicht mogelijk te benaderen.

Hier moet worden opgemerkt dat het niet onze bedoeling is om voor de Vlaamse secundaire scholen een representatief beeld te schetsen van de opvattingen over het personeelsbeleid in Vlaanderen. Wel willen wij een inzicht geven in de verschillende opvattingen en problemen die de directie en leerkrachten i.v.m. het personeelsbeleid onderkennen. In welke mate deze problemen verspreid zijn over de Vlaamse scholen kan enkel door een survey worden onderzocht.

Hiervoor werden twee vragenlijsten gebruikt. Vooreerst werd de scholen gevraagd een korte vragenlijst in te vullen met een aantal gegevens over de school. Hiermee wilden we vooral algemene informatie over de school verkrijgen zoals het aantal leerlingen, het gemiddeld aantal leerlingen per klas, de sociale achtergrond van de leerlingen, enz.

Aan de hand van een tweede vragenschema werd in de twaalf scholen telkens de directeur, de oudste leraar wiskunde², een vertegenwoordiger van de leerkrachten in de participatieraad/lokale schoolraad en een vertegenwoordiger van de ouders in de participatieraad/lokale schoolraad geïnterviewd. Zo konden we onze onderzoeksthema's vanuit verschillende hoeken belichten. Voor de vertegenwoordiger van de leerkrachten in participatieraad/lokale schoolraad en voor de directeur werd hetzelfde vragenschema gebruikt. Hierin werden onder andere alle onderwijshervormingen van de laatste jaren besproken in het licht van hun effectiviteit. Met het vragenschema voor de oudste leerkracht wiskunde wilden wij vooral nagaan of recente onderwijshervormingen een invloed hadden op de wijze waarop deze leerkrachten hun taak percipieerden. Aan de vertegenwoordigers van de ouders in participatieraad/lokale schoolraden ten slotte, werd gevraagd hun rol en deze van de andere ouders in het lokale schoolleven te beschrijven. De visie van de ouders over het personeelsbeleid komt in deze bijdrage echter niet aan bod aangezien zij hierover niet werden bevraagd. Bij al deze respondenten werd ook telkens nagegaan of er zich volgens hen de laatste vijf jaar een evolutie had afgetekend rond de behandelde thema's.

De interviews vonden plaats tussen 18 maart en 15 juni 1993. Deze werden op geluidsband opgenomen en nadien integraal ingetikt in een computerbestand. De gegevens werden geanalyseerd met behulp van het programma FYI 3000 Plus.

2. D.w.z. de leraar wiskunde die reeds het langst les gaf in de school.

3. ONDERZOEKSRESULTATEN

A. Aanwerving, benoeming en ontslag van leerkrachten

Tot voor kort verschilde het lokale beleid inzake aanwerving, benoeming en ontslag van leerkrachten sterk voor gemeenschapsscholen en katholieke scholen. In het gemeenschapsonderwijs was dit de verantwoordelijkheid van de Minister van Onderwijs. De katholieke scholen hadden vroeger reeds een grotere vrijheid inzake personeelsbeleid. De inrichtende macht wierf de leerkrachten aan, benoemde, ontsloeg en beoordeelde hen. Voor de gemeenschapsscholen is de lokale autonomie evenwel vergroot. De aanwerving van leerkrachten is nu de verantwoordelijkheid van de lokale schoolraad.³ Benoeming en ontslag behoren tot de bevoegdheid van de centrale raad van de ARGO, die meestal de voorstellen van de lokale schoolraad volgt.

Hoewel de lokale autonomie wat betreft het personeelsbeleid nog steeds groter is in het katholiek dan in het gemeenschapsonderwijs, wordt dit beleid voor beide netten door een aantal maatregelen begrensd.⁴ Vooral de re-affectatie beperkt de lokale autonomie. Als gevolg hiervan werden sterk gelijkaardige reacties ontmoet in het katholiek en het gemeenschapsonderwijs; vandaar dat ze hier samen behandeld worden. Waar nodig zullen de verschillen worden benadrukt.

1. Aanwerving van leerkrachten

VERHOEVEN e.a. (1992: 44-53) stelden in 1990 vast dat de leerkrachten de autonomie van de directie om een personeelsbeleid te voeren zeer hoog inschatten, terwijl de directies zelf hun bewegingsvrijheid op dit vlak heel wat lager schatten (.85 op 1 versus .35 op 1).⁵ Hierbij werd wel een verschil vastgesteld tussen de netten. In het vrij onderwijs schatten de leerkrachten de autonomie van de directie bij benoeming en aanwerving van leerkrachten ook hoger in dan in het gemeenschapsonderwijs. In dit verband verwezen de onderzoekers naar de toenmalige verschillende positie van de directies in de netten.

Het verschil in vrijheid tussen katholieke en gemeenschapsscholen inzake de aanwerving van nieuwe leerkrachten werd ook reeds tijdens het schooljaar 1986-1987 door DEVOS e.a. (1989) vastgesteld. Het aanstellingsbeleid in het toenmalige rijksonderwijs werd naast de centralisatie en de vele statutaire voorschriften tevens gekenmerkt door de politisering van het ambt waardoor weinig of geen ruimte overbleef voor de inrichtingshoofden, terwijl men daarmee in het katholiek onderwijs geen rekening hoefde te houden. Men stelde ook vast dat er opvallend weinig tijdelijke personeelsleden in de katholieke scholen werden afgedankt, alhoewel de inrichtende machten daartoe steeds de mogelijkheid hadden. Dit verklaarden de onderzoekers door het feit

3. De lokale schoolraden in het gemeenschapsonderwijs traden in werking op 1 april 1991.

4. Voor beide netten gelden een aantal statutaire regelingen, vastgelegd bij decreet. Zo werden een aantal strikte regels vastgesteld inzake vacantverklaring en moeten er prioriteitsregels nageleefd worden indien er moet gekozen worden tussen meerdere kandidaten voor een betrekking. Al deze regels beperken in de praktijk de vrijheid van inrichtende machten en lokale schoolraden.

5. Hoewel het wettelijk de inrichtende macht is die leerkrachten aanwerft, benoemt en ontslaat, worden dergelijke beslissingen in vele scholen in de praktijk door de directie genomen. De inrichtende machten delegeren deze bevoegdheden in meer of mindere mate naar de directeurs.

dat de scholen in het katholiek onderwijs een diepgaande selectie van hun personeel konden doorvoeren, terwijl in het rijksonderwijs hieromtrent algemene regels golden, waaraan alle inrichtingen gebonden waren (DEVOS e.a., 1989: 111).

BUELENS en DEVOS (1992: 68-72) bevraagden enkel de directies van 27 scholen. Nagenoeg alle directies, zowel in het gesubsidieerd als in het gemeenschapsonderwijs, wensten meer autonomie inzake het personeelsbeleid van de school. Deze wens tot meer autonomie was gespreid over nagenoeg alle facetten van het personeelsstatuut. De belangrijkste hierbij waren: een grotere autonomie t.o.v. de huidige reorganisatiereglementering, de vraag naar een mogelijke invloed van de school op de vastbenoemden en meer flexibiliteit inzake bekwaamheidsbewijzen.

Al deze onderzoeken hadden betrekking op de periode voor de lokale schoolraden tijdelijke leerkrachten konden aanwerven. In ons onderzoek (1993) stelden wij vast dat de *directeurs* van de gemeenschapsscholen het erover eens waren dat de lokale autonomie bij de aanwerving van personeelsleden sinds de oprichting van de lokale schoolraad in theorie was vergroot en dat dit de kwaliteit van het onderwijs enkel kon verhogen. Zij beschouwden dit als een belangrijke vooruitgang voor de lokale autonomie. Immers, een zorgvuldig overwogen personeelsbeleid werd beschouwd als één van de belangrijkste factoren voor het bewaken van de kwaliteit van het onderwijs. Zo stelden directeurs, zowel van katholieke als van gemeenschapsscholen, dat hoewel de scholen door gebrek aan financiële middelen niet steeds over didactisch materiaal beschikten dat up-to-date is of men vaak niet eens tot de aankoop van bepaald didactisch materiaal kon overgaan⁶, de kwaliteit van het onderwijs toch nog veel meer afhankelijk is van de kwaliteit van de leerkrachten dan van de materiële uitrusting van een school.

Toch bleek dat niet alle *leerkrachten* in de gemeenschapsscholen de mening toegedaan waren dat de toegenomen lokale beslissingsmacht een stap vooruit betekende. Hoewel vooral het vroegere systeem verweten werd politieke benoemingen in de hand te werken, was men bang dat het er met de lokale schoolraden niet op zou verbeteren. Sommigen vreesden zelfs dat nepotisme en politieke benoemingen hierdoor nog meer dan vroeger een kans zouden krijgen. Een leerkracht:

"Ik ben er nog niet van overtuigd dat dat nu beter geregeld is. Laten we zeggen, vroeger ging het zo, grosso modo genomen. Je kon een tijdelijke aanstelling krijgen mits je naar een bevriende politicus ging waarvan de partij aan de macht was en als die persoon vond dat je een waardig element was om te steunen, ja, dan kon je die plaats krijgen. (...) Hoe is de situatie nu? Ja, er worden dus een aantal criteria opgesteld. En dan wordt dus het voorstel van de directeur, wordt dus in de lokale raad beslist, ja we gaan die persoon nemen of niet. Nu is de vraag natuurlijk op grond waarvan stelt de directeur iemand voor, dat is één. En twee, wat is de overtuiging van de mensen van de lokale raad die daarover moeten beslissen hé. Als je dus weet dat een aantal mensen daarin gekomen zijn omdat zij via het syndicaat een voldoende aantal stemmen verworven hebben, dan zit je eigenlijk toch weer een beetje in de lijn van de politiek hé."

6. Dit stelde vooral technische en beroepsscholen voor problemen.

Hoewel *directeurs* van de katholieke en van de gemeenschapsscholen in theorie momenteel een eigen aanwervingsbeleid zouden moeten kunnen voeren, werd dit in de praktijk door een aantal maatregelen verhinderd. Reaffectatie en vaste benoemingen werden aangewezen als de belangrijkste hinderpalen in het lokale personeelsbeleid.

De wetgeving inzake reaffectatie verplicht de scholen van gelijk welk net immers om elke betrekking die niet door een vastbenoemd personeelslid wordt ingenomen, prioritair toe te wijzen aan personeelsleden die ter beschikking gesteld zijn wegens ontstentenis van betrekking. Men kan slechts iemand anders in dienst nemen wanneer geen enkele ter beschikking gestelde voor de vacante betrekking in aanmerking komt. Door het dalend leerlingenaantal en de onderwijsbesparingen komen er steeds meer ter beschikking gestelde personeelsleden in aanmerking voor een vacante betrekking, zodat de inrichtende machten minder en minder de mogelijkheid hebben om een personeelslid naar eigen keuze aan te werven. De aanwervingsautonomie wordt dus in de praktijk sterk aan banden gelegd. Deze tendens werd reeds vroeger door DEVOS e.a. (1989) opgemerkt. Ook VAN HOOREWEGHE e.a. (1992: 76-77) stelden vast dat over alle scholen heen 68% van de directies vermeldde problemen te hebben met het reaffectatiesysteem.⁷ Wanneer ze enkel keken naar de onderwijsinstellingen waar tijdens het lopende schooljaar gereffecteerden werden opgenomen, liep dit percentage op tot 75%. Stelde men de vraag anders, nl. of men problemen ondervond met de gereffecteerden zelf, dan kreeg men analoge, zij het iets kleinere antwoordcijfers: resp. 62% en 70%. We geven hier kort een aantal van de kritieken op de reaffectatie weer die door VAN HOOREWEGHE e.a. werden opgetekend. Deze opmerkingen sluiten aan bij wat DEVOS e.a. (1989) en VERHOEVEN e.a. (1992) hierover reeds vroeger vaststelden. Vooreerst leidt reaffectatie volgens de directies tot organisatorische problemen, b.v. uurroosterproblemen omwille van laatijdige vervangingen in de loop van het schooljaar en wordt de administratieve procedure ervaren als een tijdrovende rompslomp. Tevens meende men dat de reaffectatie onvoldoende rekening houdt met de geschiktheid van de betrokkenen voor een bepaalde functie; toegewijde, goede, jonge leerkrachten worden verdrongen en daarnaast was men van oordeel dat reaffectatie demotiverend werkt voor alle betrokkenen (de tijdelijke leerkracht die niet benoemd wordt, de gereffecteerde, de schoolleiding). Dit laatste leidt er soms toe dat terbeschikkinggestelden plots langdurig ziek worden of gereffecteerden uiteindelijk niet komen opdagen. Een andere kritiek betrof de anciënniteit. Reaffectatie verstoort de anciënniteitsopbouw binnen de school en de daaraan gekoppelde verwachtingen (werkzekerheid, promotie voor administratief personeel, ...). De schoolleiders meenden dat de uitbouw van een eigen personeelsbeleid ernstig werd verstoord door de reaffectatie. Dit alles in acht genomen omschreven de onderzoekers de reaffectatie als een extern opgelegde regel die de ruimte voor lokaal personeelsbeleid inperkt.

Onze bevindingen sluiten hierbij aan. We kregen zowel in gemeenschaps- als in katholieke scholen steeds opnieuw dezelfde opmerking te horen i.v.m. het aanwerven van leerkrachten. Hoewel de scholen in theorie momenteel over een vrij grote lokale autonomie beschikken tot het aanwerven van leerkrachten, wordt dit in de praktijk

7. Het is belangrijk steeds goed voor ogen te houden dat dit onderzoek enkel gebaseerd is op scholen van het gesubsidieerd secundair onderwijs. De resultaten zijn dus niet van toepassing voor het gemeenschapsonderwijs.

doorkruist door de reffectatie. Immers, scholen worden geconfronteerd met het sterk gestegen aantal terbeschikkinggestelden. De reffectatie werd door de meeste respondenten dan ook beschouwd als dé grote boosdoener.

Vrijwel alle respondenten hadden kritiek op het systeem van de reffectatie. Een directeur:

"We hebben hier een leerkracht en die reist gans Limburg af, heeft geen wagen, geen rijbewijs, zit meer op de bus, kent elk dorp in Limburg. Dat zijn toch geen toestanden. En dat betekent dat die mensen ook in meerdere scholen actief moeten zijn, klasseraden meemaken enzovoort, enzovoort. Maar dat wordt op een bepaald ogenblik teveel. Dat demotiveert enorm."

De meeste *directeurs* meenden dat dit systeem de kwaliteit van het onderwijs ernstig benadeelde. Enerzijds moest men hierdoor leerkrachten die men zelf geselecteerd en goed bevonden had, laten gaan. Niet zelden moest een zeer goede leerkracht vervangen worden door een, in de ogen van de directeur, minder goede collega die ter beschikking gesteld was. Anderzijds stelde men vast dat gereffecteerde leerkrachten vaker gedemotiveerd waren dan andere leerkrachten en niet langer de juiste ingesteldheid hadden om les te geven. Dit was volgens de directeurs niet zozeer de fout van deze leerkrachten zelf, maar een logisch gevolg van de reffectatie. Een directeur:

"Wat wel een pest is, dat is de reffectatie. Zo zitten wij met tientallen leerkrachten die van andere scholen naar hier gereffecteerd zijn en hier drie uurtjes van dit hebben, daar drie uurtjes van dat enzovoort. Dat is werkelijk verschrikkelijk.

Interviewer: En beïnvloedt dit de kwaliteit van het onderwijs?

Directeur: Ja natuurlijk. En je moet dus leerkrachten die je zelf aangeworven hebt en die je dus goed vond, die moet je dan laten gaan. Dus dat systeem van reffectatie dat is werkelijk, dat loopt dus uit de hand hé. Dat is niet meer verantwoord, vinden wij. Ik begrijp dat men mensen die vastbenoemd zijn hun werk wil laten behouden. Men heeft dat gedaan om de mensen die vastbenoemd zijn aan het werk te houden, maar men doet er nu meer kwaad dan goed mee. Dat vinden alle scholen heel erg."

De directeurs waren er zich terdege van bewust dat ze niet dezelfde verwachtingen mochten koesteren ten opzichte van de gereffecteerde leerkrachten. Een teveel aan gereffecteerde leerkrachten kon volgens hen de sfeer op school negatief beïnvloeden. Immers, in dit geval moesten de naschoolse activiteiten steeds door dezelfde kleine groep van vaste leerkrachten georganiseerd worden. Een directeur:

"... iemand binnenkrijgen voor twee uur, dat haalt niets uit hé, ge hebt daar niets aan hé, zelfs niet voor vijf uren. Die mensen komen vlug hun uurtjes geven en zijn op weg naar de volgende school en naar de volgende school. Die zijn altijd onderweg. Die komen ook nooit een keer tot rust, die geraken nergens ingeburgerd, dat moet geen pretje zijn hé."

VAN HOOREWEGHE e.a (1992: 77) onderkennen eveneens dergelijke problemen met gereffecteerden. De *directies* klaagden over de gedemotiveerdheid van gereffecteerden, o.a. omwille van verplaatsingen en moeilijke uurroosters, de gebrekkige vakbekwaamheid, de onregelmatige aanwezigheid (veel ziektemeldingen) of gewoon

de weigering de opdracht op te nemen, de gebrekkige inzet of onwil, de gezags- en tuchtproblemen, de geringe beschikbaarheid voor de school indien het om een beperkte opdracht gaat en het feit dat deze leerkrachten vaak niet aan de eigenheid van de school beantwoorden.

LENS e.a (1991: 42) stelden vast dat ook de *leerkrachten* (N=720) vrij negatief stonden tegenover de reffectatie. De leerkrachten werden onder meer gevraagd de belangrijkste oorzaken of redenen voor de motivatie resp. Demotivatie voor hun werk aan te geven. Naast tal van andere redenen werd de demotivatie van leerkrachten ook toegeschreven aan problemen in verband met het statuut. Hoewel vastbenoemd zijn niet werd beschouwd als een indicatie voor werkzekerheid binnen één enkele school, bleek voor de tijdelijken het lange wachten op de vaste benoeming een beproeving. Meer dan 25% van de leerkrachten bleken niet vrij van het risico op boventalligheid, dus ook niet van het gevaar van reffectatie. En gereffecteerd zijn betekende voor deze leerkrachten veelal een opeenvolging van een hele reeks problemen, waarbij vooral van het gebrek aan (goed) contact met de collega's binnen de verschillende scholen als erg nadelig werd beschouwd voor de motivatie. Zelf ernstige wijzigingen in zijn uurrooster vaststellen als gevolg van de reffectatieprocedure van een andere onbekende leerkracht werd ook niet aangenaam gevonden. Jonge, ambitieuze leerkrachten die in de loop van hun beroepsleven hopen een carrière op te bouwen, werd dan ook absoluut afgeraden een job binnen het onderwijs te kiezen.

Ook in ons onderzoek (1993) bleken de *leerkrachten*, zowel van katholieke als van gemeenschapsscholen, zich bewust van de negatieve gevolgen van de reffectie. Ook zij meenden dat de reffectatie een negatieve invloed uitoefende op de kwaliteit van het onderwijs. Een leerkracht:

"Dus als ik dat zie met jongere collega's, maar collega's die dan toch veertig jaar zijn. En dan zegt men 'ga jij maar vijftig kilometer verderop die vijf uren geven'. Ja als ik daarover begin na te denken dan begin ik tamelijk woedend te worden. (...) Ik ken mensen en iedereen zal er kennen, die dus in drie verschillende scholen lesgeven en waarvan onze Belgische wetgever zegt 'je hebt daar wat kosten, maar daar draai je daar dan zelf voor op'. (...) En nog andere zaken die daarbij komen. Een leerkracht die in drie scholen lesgeeft, heeft met drie instellingshoofden te maken. Dus aan de ene kan hij zich wat beter aanpassen dan aan de andere. Hij heeft met soorten van leerlingen te maken. Hij heeft, wat voor een leerkracht toch nogal belangrijk is, met een versnipperd lessenrooster te maken. Dat is allemaal niet plezierig hé. Want ik ga na mijn lesjes hier, dan ga ik naar huis of ik werk hier wat verder op school. Die leerkracht kan de wagen nemen en ergens anders naartoe gaan. Hij is zijn volledige dag kwijt bijvoorbeeld hé. En hij heeft toch ook nog werk thuis. Wel als we daar nu eens globaal naar kijken, dan moet je toch toegeven, iedereen is maar een mens, dus dan moet je toch zeggen mijn motivering om les te geven is niet meer dat. Maar ik bedoel, de nadelen die men ondervindt in het onderwijs mogen toch geen nadelen voor de kinderen betekenen, dat mag toch niet. Dus er moet toch het een en het ander veranderd worden."

In de meeste scholen hadden de leerkrachten echter weinig zicht op het beleid van de school inzake aanwerving, benoeming en ontslag van leerkrachten. Een leerkracht:

"Daar hebben wij geen zicht op. Heel zelden wordt er iets aan het personeel gevraagd, heel zelden. De visie van bovenaf op dat vlak is voor ons ondoorzichtig, dat is een rookgordijn, ook wat betreft de reffectatie. Ik denk dat zij reffectatie vermijden door te schuiven met vakken, maar daar heb je geen zicht op..."

Een aantal directies stelden dat zij "met de reffectatie hadden leren werken". Deze directeurs trachtten de reffectatie zoveel mogelijk te vermijden door o.a. een aantal leerkrachten meer uren te laten presteren dan hun minimum vereist aantal of door een urenreserve aan te leggen. Deze tendens werd ook reeds in het onderzoek van DEVOS e.a. (1989: 111) in 1987 onderkend. VAN HOOREWEGHE e.a. (1992: 78-79) stelden vast dat één op drie directies zonder meer stelt dat ze het opnemen van gereffecteerden tracht te vermijden.⁸ 40% doet dit soms. Slechts één op vier schoolleiders verklaart niets te ondernemen om gereffecteerden te ontlopen. Analoge cijfers werden gevonden voor de directies die dat jaar effectief gereffecteerden hadden aangeworven.

2. Moet de vaste benoeming van leerkrachten worden gehandhaafd?

In de katholieke scholen zijn het de inrichtende machten die de leerkrachten benoemen, terwijl dit in het gemeenschapsonderwijs gebeurt door de Centrale Raad van de ARGO.⁹ Aangezien de scholen in de praktijk weinig ruimte hebben om nieuwe leerkrachten aan te werven, ligt ook de benoemingsfrequentie vrij laag.

Wanneer de respondenten gevraagd werd naar hun visie op de benoeming van leerkrachten in de school kregen we voornamelijk twee reacties te horen. De leerkrachten bleken nauwelijks op de hoogte te zijn van het benoemingsbeleid in de school, terwijl de directies vooral de nadelen van het systeem van vastbenoemde leerkrachten vermeldde.

Het systeem van vastbenoemde leerkrachten werd door vrijwel alle *directeurs* bekritiseerd. Ook hierdoor werd de lokale autonomie voor personeelsaangelegenheden in de praktijk immers enorm beperkt. Daarnaast meende men dat dit statuut de kwaliteit van het onderwijs zeker niet ten goede kwam. Een directeur:

8. DEVOS e.a. (1989: 102-105) stelden vast dat directies reffectatie trachten te vermijden door het opsparen van reserve-uren en hun personeelsleden boven hun minimum vereist aantal uren te laten presteren. Daarnaast kunnen directies uit de verschillende terbeschikkinggestelden die voor de betrekking in aanmerking komen, zelf op voorhand kiezen en hem bij de aanvang van het schooljaar in dienst nemen. VAN HOOREWEGHE e.a. (1992: 78-79) vermelden de volgende maatregelen: herschikking van de lesopdrachten, andere samenstelling of splitsing van klasgroepen, zodat de bedreigde uren wegvallen of door definitief benoemden worden opgenomen; reffectatievrije leerkrachten aanwerven; uitbreiding van de ambten van vastbenoemden; uren niet inrichten en b.v. afstaan aan scholen met terbeschikkinggestelden; informeren bij andere scholen naar terbeschikkinggestelden en daaruit zelf op voorhand selecteren; de wetgeving goed kennen en zeer strict toepassen; de reffectatiecommissie beïnvloeden; wachten met de toekenning van uren tot na de reffectatie; langdurige afwezigheid wegens ziekte in korte periodes laten opnemen.

9. De lokale schoolraden stellen bepaalde benoemingen voor aan de Centrale Raad van de ARGO. Deze gaat na of de benoeming conform de formele regels is gebeurd. In beginsel gebeurt hier geen inhoudelijke ingreep meer. Dit betekent dat in de praktijk de benoemingen voorgesteld door de lokale schoolraden meestal bevestigd worden.

"Het is onbegrijpelijk dat wij in een maatschappij zoals ze nu is, kunnen functioneren met vastbenoemde leerkrachten. Ik vind dat onbegrijpelijk en dat vreet aan de effectiviteit. (...) Ik denk dat leerkrachten anders zouden werken als zij niet het geruste gevoel hadden van 'ik heb toch mijn wedde'. Men denkt dat dat mensen aanzet om toch goed te werken, omwille van het geruste gevoel. Ik denk dat mensen zo niet in mekaar zitten. Dat geloof ik niet."

De resultaten van BUELENS en DEVOS (1992: 70) gebaseerd op gegevens verzameld bij het einde van het schooljaar 1990-1991 wijzen ook in die richting. Zij stelden vast dat door 7 van de 27 directies die zij ondervraagden het totale gebrek aan impact van de school op de vastbenoemden als de meest storende maatregel inzake personeelsaangelegenheden werd gevonden. Deze directies veroordeelden echter niet zozeer de benoeming op zich, maar klaagden vooral over de machteloosheid van de directie t.a.v. de vastbenoemden. Directies uit het gemeenschapsonderwijs stelden dat men "in Brussel" in geen enkel opzicht rekening hield met de rapporten of verslagen van de directie over de vastbenoemden. De directies waren statutair wel verplicht dit te doen, maar het had volgens hen in feite geen enkele zin, want er werd toch nooit enig gevolg aan gegeven.

Ook in ons onderzoek (1993) wou niet iedereen zo ver gaan de vaste benoeming van leerkrachten af te schaffen. Immers de vaste benoeming moet de arbeidsvoorwaarden voor leerkrachten aantrekkelijker maken en ondanks de vele nadelige gevolgen hiervan, waaronder het systeem van de reffectatie, had men niet onmiddellijk een alternatief voorhanden. VAN HOOREWEGHE e.a. (1992: 194) kwamen in dit verband op basis van mondelinge interviews met 33 directeurs tot de volgende cijfers. Het principe van de vaste benoeming werd door 15 directies positief beoordeeld. Ongeveer evenveel beschouwden het echter als een nefast principe. Door een aantal directies werden alternatieven voorgesteld, zoals herziening van de vaste benoeming om de 5 jaar, de mogelijkheid een leerkracht terug in het tijdelijke statuut te plaatsen (zodat ontslag gemakkelijker is), een soepelere ontslagregeling, een adequate tuchtregeling en outplacement.

3. Ontslaan van leerkrachten

DEVOS e.a. (1989: 106-111) stelden vast dat alle inrichtende machten uit het onderzoek, evenals de meeste directies, tijdens het schooljaar 1986-1987 het ontslaan van vastbenoemden als een bijna onmogelijke zaak beschouwden. Zij gingen dan ook slechts in uitzonderlijke gevallen over tot het ontslaan van personeel. Dergelijke geschillen werden behandeld door de arbeidsrechtbank die volgens hen bijna altijd in het voordeel van de werknemers besliste. Om deze procedure te vermijden, had één school uit het onderzoek in het verleden een personeelslid gedwongen om zelf ontslag te nemen, een andere had een personeelslid met vervroegd pensioen gestuurd. In de twee gevallen had de ontslag van de leerkracht te maken met de levensbeschouwing of het privé-leven van de leraar die volgens de respondenten ook tijdens zijn aanwezigheid op school een storend element vormde. Daarnaast hadden ook enkele inrichtingen een tijdelijk personeelslid nog vóór het verstrijken van zijn contract afgedankt.

Wij stelden vast dat ook nu nog heel wat onvrede leefde in de scholen over de lokale mogelijkheden tot het ontslaan van leerkrachten. In het verleden werd dit inderdaad

beschouwd als onbegonnen werk en de meeste *directeurs* namen enkel in de meest extreme gevallen de moeite om deze langdurige procedure te starten. In deze gevallen ging het dan meestal om stagiairs. Aan de procedure voor het ontslaan van vastbenoemde leerkrachten begon men niet eens. Een directeur:

"Met de ARGO is het ontslaan van leerkrachten vergemakkelijkt, want vroeger was dat een drama... Ik heb ooit eens een dossier van 150 bladzijden gemaakt over een leerkracht. Die was stagiair dus dan moest dat normalerwijze toch gemakkelijker gaan. Ik stuurde dat stuk op en ik kreeg de dag erna al telefoon van iemand van het kabinet en die vroeg of ik wist wat ik deed. Ik zeg: 'Natuurlijk weet ik wat ik doe'. Dat is vijftien jaar geleden. Ik zei: 'Ik weet perfect wat ik doe'. Hij zei: 'Weet je dat die persoon kan afgedankt worden?'. Ik zei: 'Dat is juist de bedoeling, dacht u dat ik dat maakte om...'. Ik heb al intelligentere vragen gehoord in mijn leven dan die... Ja, die man zag dat dat niet hielp en drie maanden erna, ik had niets meer gehoord, belde ik eens voor dat dossier en dat dossier bleek verdwenen. Ik kende dat hé en ik had er nog vijf. Ik heb toen gewoon een tweede opgestuurd met een brief erbij 'dit hoeft u niet meer te laten verdwijnen want ik heb er nog vier. Dus dat zal voor de Raad van Beroep komen, al duurt het tien jaar, het zal er voor komen'. En het kwam voor. Drie jaar daarna werd die mevrouw met terugwerkende kracht benoemd."

Hoewel de mogelijkheden tot het ontslaan van leerkrachten in theorie vergemakkelijkt waren, werd dit door de meeste *directeurs* nog niet zo ervaren. Vooral het ontslaan van vastbenoemde leerkrachten werd vrijwel onmogelijk beschouwd. De procedure nam volgens de respondenten immers heel wat tijd in beslag en bracht een berg aan administratief werk met zich mee. Tegen de tijd dat een dergelijke procedure zijn vruchten afwierp "was het kwaad al geschied". Men stelde dan ook enkel tot stappen in die richting over te gaan indien de situatie echt niet meer houdbaar was. De directies waren het erover eens dat indien men een leerkracht wil ontslaan, dit zeer discreet moet behandeld worden. Nagenoeg alle *directeurs* deelden de mening dat de school meer mogelijkheden zou moeten hebben om leerkrachten die niet langer voldoen te ontslaan. Ook zouden vastbenoemde leerkrachten zich bewust moeten zijn van de mogelijkheid tot ontslag indien zij hun werk niet naar behoren vervullen. Dit zou de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen. Een directeur:

"Het is een slechte zaak dat mensen weten van ja, ik ben nu vastbenoemd en ze kunnen mij niets meer doen. Ergens vind ik dat een slechte zaak. Mensen moeten weten van, kijk, als ik mijn werk echt niet goed doe kan dat gevolgen hebben. En ik begrijp ook zeer goed dat dat niet zomaar de directeur mag zijn die zegt van, kijk... Ik kan begrijpen dat dat volgens een zekere procedure moet gaan. Dat vind ik niet meer dan normaal. Maar ik denk wel dat dat, allee, men is daaraan aan het werken... Ik denk dat dat goed gaat komen. Maar momenteel, tja, vastbenoemde leerkrachten ontslaan, dat gebeurt niet."

De meeste *directeurs* stelden de noodzaak tot het ontslaan van leerkrachten zoveel mogelijk te beperken door tijdelijken die niet voldoen ook niet te benoemen. Men wil "zoveel mogelijk voorkomen i.p.v. te genezen". Nochtans stelden DEVOS e.a. (1989: 91) vast dat drie van de vier instellingshoofden van de gemeenschapsscholen die zij onderzochten zelden of nooit overgingen tot een negatieve beoordeling van hun tijdelijken of stagiairs. Ook het vierde inrichtingshoofd maakte weinig gebruik van deze mogelijkheid.

B. Beoordeling van leerkrachten door de directie¹⁰

VERHOEVEN e.a. (1992: 44-53) stelden vast dat de activiteiten van de directie ter beoordeling van te benoemen leerkrachten niet erg hoog werden ingeschat door de leerkrachten. Het aantal beoordelingsactiviteiten dat de directie ontwikkelt voor beginnende en ervaren leerkrachten, werd door de leerkrachten opmerkelijk lager ingeschat dan door de directie zelf (1.84 versus 2.13 op 3). Leerkrachten hadden in verschillende scholen het gevoel dat de directie niet veel tijd uittrok voor gesprek en evaluatie van hun werk, een gevoel dat volgens de onderzoekers niet bevorderlijk was voor hun arbeidssatisfactie.

VAN HOOREWEGHE e.a. (1992: 91-93) peilden tijdens de tweede helft van het schooljaar 1990-1991 naar de frequentie van de beoordeling van leerkrachten in de scholen. Het beoordelen van tijdelijke leerkrachten bleek in de meeste scholen regelmatig te gebeuren.

De beoordelingsactiviteit voor vastbenoemden lag evenwel een stuk lager. 44% van de directies stelden dat tijdelijke leerkrachten in hun school regelmatig beoordeeld werden (meestal tweemaal per jaar). Van de overigen beoordelen de meesten (90%) ook hun personeel. Maar dit bleef evenwel beperkt tot belangrijke momenten, zoals de benoeming (75%). 65% van deze directies evalueren een tijdelijke leerkracht enkel in geval van problemen. 6% van alle bevraagden stelden tijdelijke leerkrachten niet te beoordelen. Voor de beoordeling van vastbenoemde leerkrachten zag de situatie er enigszins anders uit. Volgens verscheidene directies lag de beoordeling van vastbenoemden nogal gevoelig. 33% van de directies beoordelen vastbenoemden dan ook nooit. De overige directies beoordelen vastbenoemden op onregelmatige tijdstippen, wanneer er zich problemen voordoen (41%), wanneer een leerkracht van vak moet veranderen (6%) en indien de betrokkene nog niet veel dienstanciënniteit heeft (8%).

Deze beoordelingen konden evenwel diverse vormen aannemen. De twee belangrijkste informatiebronnen waren zowel voor tijdelijken als voor vastbenoemden het bijwonen van lessen en het oordeel van de inspectie. Een aantal directies bleek zijn oordeel vooral te steunen op schriftelijke documenten. Examenvragen en puntenlijsten werden vooral voor vastbenoemden gecontroleerd (respectievelijk door 30% en 24% van de directies). Lesvoorbereidingen en de agenda van de leerkracht werden dan weer meer voor tijdelijken gecontroleerd (respectievelijk door 27% en 23% van de directies). Daarnaast werden, zij het door een minderheid, nog een aantal andere informatiebronnen als de belangrijkste aangeduid. Hier ging het dan vooral over de opmerkingen die men hoort van ouders, leerlingen en collega's.

In ons onderzoek (1993) stelden wij vast dat naast de wettelijk voorgeschreven beoordeling van nieuwe leerkrachten, er door geen enkele van de *directeurs* veel aandacht werd besteed aan de evaluatie van hun leerkrachten. Het beoordelen van

10. Hier moet worden opgemerkt dat personeelsevaluatie ook kan geschieden door anderen dan de directeur: zo is de pedagogische begeleidingsdienst van de ARGO ter zake bevoegd (dat geldt niet voor de begeleiders van de andere netten). Ook de inrichtende macht van de gesubsidieerde scholen is hiervoor bevoegd.

leerkrachten gebeurde in de meeste scholen vooral in functie van het verlengen of vast benoemen van tijdelijke leerkrachten. Vaak werd dit als een louter formaliteit afgehandeld. Sporadisch werden door de directies de lessen van nieuwe leerkrachten bijgewoond. Bij vastbenoemden gebeurde dit vrijwel nooit. Dit wil evenwel niet zeggen dat de leerkrachten totaal geen feed-back kregen van hun directie. Maar in deze gevallen ging het vooral om informele en spontane gesprekken of om bijzondere situaties. Dit situeerde zich dus eerder op het informele vlak. Nochtans vonden deze directeurs de beoordeling van leerkrachten niet overbodig, integendeel men meende dat leerkrachten hierdoor kunnen gemotiveerd worden en dat dit op die manier de kwaliteit van het onderwijs ten goede zou komen. Maar men had hiervoor de tijd niet. De reden die hiervoor door de directeurs werd aangehaald, was dat zij teveel van hun tijd moesten investeren in de administratieve en de financiële aspecten van het schoolbeleid. Aan het pedagogische beleid van de school kwamen zij op die manier nauwelijks toe. Een directeur:

"De ruimte die wij hebben voor het evalueren van het personeel is eigenlijk enorm verkleind. Men zou dus duidelijk moeten gaan naar een opsplitsing van de taken. Ik bedoel het volgende. Dat men dus administratieve, financiële en andere taken, dat dat een aparte job wordt. Dat wil zeggen dat het pedagogische zowel naar leerlingen toe en de begeleiding van leerkrachten enzomeer, wel als men wenst dat de directie dat doet, dat dat een apart deel wordt.

Interviewer: Maar vindt u dat zelf belangrijk?

Directeur: Ja uiteraard, dat is eigenlijk het belangrijkste, want uiteindelijk hou ik mij voor 95% bezig met wat eigenlijk randverschijnselen zouden moeten zijn en niet met wat de essentie in het onderwijs zou moeten zijn."

Vergelijken we de resultaten van deze onderzoeken dan blijken de cijfers van VAN HOOREWEGHE vrij hoog te liggen in vergelijking met onze vaststellingen. Hier moet wel worden opgemerkt dat VAN HOOREWEGHE enkel directies in zijn onderzoek betrof. Dit lijkt vrij belangrijk voor deze resultaten aangezien ook VERHOEVEN e.a. vaststelden dat de beoordelingsactiviteiten lager werden ingeschat door de leerkrachten dan door de directies zelf. Daarnaast stelden we bij een vergelijking van onze resultaten met die van het vorige onderzoek (VERHOEVEN, 1992) een opmerkelijk verschil vast. Deze vergelijking was mogelijk aangezien 7 van de twaalf scholen uit dit onderzoek (1993) ook in het vorige onderzoek opgenomen werden. In 1992 werden de beoordelingsactiviteiten door de leerkrachten vrij laag ingeschat (1.84 op 3), maar gaven de directies zichzelf toch nog een score van 2.13 op drie. We zien dat diezelfde directies in 1993 stelden weinig tijd te kunnen steken in de beoordeling van de leerkrachten en enkel de wettelijk opgelegde beoordeling af te handelen, zij het meestal als een louter formaliteit. Dit verschil kan verklaard worden door de verschillende bevraging in deze onderzoeken. In beide onderzoeken kwamen immers andere vormen van de beoordeling van leerkrachten aan bod. In ons vorige onderzoek (1992) richtten wij de vraagstelling eerder op de formeel opgelegde beoordeling van leerkrachten. In het huidige onderzoek (1993) werkten wij met een open vraagstelling en werd de nadruk eerder gelegd op de evaluatie van leerkrachten die plaatsvond naast deze wettelijk opgelegde beoordeling.

Voor deze formeel opgelegde beoordeling bestaat er in de scholen een beoordelingsstelsel. De beoordeling is immers onder meer verplicht voor nieuwe leerkrachten en alvorens men kan overgaan tot de vaste aanstelling van leerkrachten. Naast deze

formeel opgelegde beoordeling had geen enkele van de scholen een eigen beoordelingsstelsel uitgewerkt. We stelden evenwel vast dat in de grotere scholen tijdsgebrek vaker als reden voor het gebrek aan evaluatie van het personeel werd aangehaald. In de kleinere scholen schenen de directeurs meer pogingen te ondernemen tot evaluatie van hun personeel. Maar het ging hier echter steeds om spontane gesprekken of korte klasbezoeken op zeer onregelmatige basis. Ook VERHOEVEN e.a. (1992: 49) onderzochten de invloed van schoolgrootte op de perceptie door de leerkrachten van het activiteitenniveau van de beoordeling. Op het eerste gezicht schenen de resultaten in tegenstelling met de huidige. Immers zij stelden vast dat in scholen met minder dan 300 leerlingen de leerkrachten significant minder beoordelingsactiviteiten van hun directies ervaren dan hun collega's in scholen met 600 leerlingen of meer. Dit verklaarden de onderzoekers evenwel door de geringere sociale afstand tussen directie en leerkrachten in kleine scholen, waardoor directies wellicht minder nood hebben aan formele beoordelingsactiviteiten. Ook wij stelden vast dat het groter aantal beoordelingsactiviteiten in kleinere scholen zich eerder in de sfeer van het informele afspeelden.

C. Navorming: discrepantie tussen vraag en aanbod

De onderwijsnetten zijn zelf verantwoordelijk voor het organiseren van de nascholingsactiviteiten. Elk net heeft één overkoepelende organisatie die de nascholing beheert. Daarnaast kunnen ze ook een aantal centra voor nascholing oprichten. Momenteel wordt er binnen het Departement Onderwijs gewerkt aan een nieuw decreet op de navorming waarbij de scholen de middelen zouden krijgen om een autonoom lokaal navormingsbeleid te voeren.

VERHOEVEN e.a. (1992: 72-75) kwamen op basis van hun onderzoeksresultaten tot de conclusie dat hoewel de navorming reeds een niet onbelangrijke plaats ingenomen had in de scholen, er op dit vlak nog heel wat kon gebeuren: er waren immers nog heel wat scholen die hierop erg laag scoren. Navorming had volgens de onderzoekers echter niet dezelfde betekenis voor elke leerkracht. Dit bleek afhankelijk van de context waarin de navorming werd gevolgd. Indien de navorming georganiseerd werd door aan de school externe organen (o.a. door inspectie of navormingscentra), stelden de leerkrachten iets meer (.59 op 1) dat zij die navorming in hun dagelijkse klaspraktijk hebben ingebracht dan wanneer zij deze navorming in de school kregen (.44 op 1) (o.a. pedagogische studiedag, thematische klasseraad). De onderzoekers suggereerden dan ook dat er aandacht moet besteed worden aan de wijze waarop de inzichten verworven in de bijscholing kunnen betrokken worden in de dagelijkse klaspraktijk (zie ook SCHOLLAERT e.a., 1992). Dit bleek immers een probleem te zijn voor tal van leerkrachten.

VAN HOOREWEGHE e.a. (1992: 103-107) stelden vast dat op het gebied van navorming de meerderheid van de directeurs meende dat er sprake was van een ruim aanbod, zelfs in zekere mate van een overaanbod. De meest gehoorde kritiek op de nascholingscursussen was dat ze te weinig praktisch zijn. In sommige scholen trachtte men dit te verhelpen door zelf navorming te organiseren. In dit kader werden een aantal zeer uiteenlopende initiatieven georganiseerd, gaande van cursussen informatica, gegeven door een leerkracht, tot het uitnodigen van gastsprekers in verband met het gebruik van media in de klas. In alle bevraagde scholen (uitgezonderd 3) hadden

volgens de directies leerkrachten navorming gevolgd.¹¹ In de meeste scholen werden de leerkrachten aangespoord om een cursus te volgen: bijna alle directies verklaarden dat ze systematisch informatie doorgeven (90%). 78% spreekt leerkrachten er persoonlijk over en 34% dringt ook aan. 17% verplicht leerkrachten tot het volgen van een cursus wanneer ze dit zinvol achten. Het opvolgen van het rendement van navorming gebeurde slechts zeer sporadisch en vrijwel nooit op een systematische manier. Dit kon verschillende vormen aannemen: een curseusevaluatie, het organiseren van feed back naar andere leerkrachten, het stimuleren om opgedane kennis ook aan te wenden, het nagaan van veranderingen, enz. De meeste directies stelden het inschrijvingsgeld volledig te vergoeden. Voor de verplaatsingskosten bleek de situatie enigszins anders. 24% van de directies vergoeden deze niet. Ook aan de directies werd gevraagd of ze zelf de nood voelden tot bijscholing. De directeurs bleken vooral behoefte te hebben aan nascholing rond juridische aspecten en personeelsbeleid. Dit laatste werd ook door VAN ASSCHE (1992: 203) onderzocht. Uit een postenquête met 155 schoolleiders bleek dat 55% van de respondenten m.b.t. hun functie van schoolhoofd in het verleden geen specifiek vormingsprogramma volgden. Het volgen van navorming door directies bleek samen te hangen met de leeftijd. De resultaten toonden aan dat oudere directies minder geneigd waren om vorming te volgen. Slechts 7% van de respondenten boven de 55 jaar hadden minstens 1 cursus gevolgd specifiek gericht op de functie van directie. Daarnaast suggereerden de cijfers dat een stijgend aantal leerlingen samen gaat met een hogere participatie van directies aan vormingsprogramma's. Hier moet wel worden opgemerkt dat deze relatie niet statistisch significant was.

In ons onderzoek (1993) waren vrijwel alle respondenten het erover eens dat de nascholing van leerkrachten zeer belangrijk is. Niemand moest nog van het effect en het nut van nascholing worden overtuigd. Men vond het vrij essentieel in het licht van de kwaliteit van het onderwijs dat leerkrachten op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen in hun discipline. Toch werd de nascholing, zoals momenteel georganiseerd vaak bekritiseerd.

Een eerste kritiek betrof het aanbod van de nascholingscursussen zelf. Men meende dat hierin niet steeds rekening gehouden werd met de dagelijkse realiteit van de school. Daarnaast werd het aanbod als ondoorzichtig ervaren. De school was niet steeds op de hoogte van de interessante cursussen en men vond het zeer moeilijk om uit het grote aanbod een goede keuze te maken. De scholen zouden beter geïnformeerd moeten zijn over de precieze inhoud van de cursussen zodat men een meer gefundeerde keuze kon maken. Een directeur:

11. Het beeld dat door VAN HOOREWEGHE e.a. werd geschetst lijkt iets positiever dan dat van VERHOEVEN e.a. Hier moeten we echter steeds voor ogen houden dat VAN HOOREWEGHE e.a. enkel directies ondervroegen. Dit zo deze verschillen kunnen verklaren. Daarnaast moeten we ook de aandacht vestigen op een andere bevraging. VERHOEVEN e.a. benaderden de directies met een mondeling af te nemen vragenlijst. Gemiddeld nam zo een interview twee uur en een half in beslag. Hierin werd enerzijds ingegaan op het concrete beleid van de school inzake navorming, daarnaast werd ook gepeild naar het belang dat de directies hechten aan de navorming voor de kwaliteit van het onderwijs in hun school. De leerkrachten kregen een schriftelijk vragenlijst. VAN HOOREWEGHE e.a. werkten, na een beperkte groep directies mondeling bevraagd te hebben, met een schriftelijke vragenlijst en betrokken ook geen scholen van het gemeenschapsonderwijs in het onderzoek.

"De nascholing houdt gewoon geen rekening met de realiteit ter plekke. Ik geef een concreet voorbeeld. Vandaag is hier een brief binnengekomen dat er een studiedag wiskunde georganiseerd wordt op vrijdag de 11de juni. Maar dat is midden in een examenperiode."

Een directeur:

"Als u mij vraagt is er iets veranderd in het resultaat van de bijscholing. Dan zeg ik neen, want ik vind dat nog altijd gewoon beneden maats, slecht georganiseerd en een verspilling van mensen en middelen. Dus daar ben ik zeer negatief over. Dus ik zou moeten zoeken om een paar mensen te vinden die mij komen zeggen na een studiedag: 'Daar ben ik nu eens blij om dat ik daar geweest ben.'"

Zowel directie als leerkrachten gaven de voorkeur aan praktijkgerichte nascholingscursussen. Teveel cursussen bleven volgens hen te theoretisch en legden de band met de dagelijkse school- of klaspraktijk niet of onvoldoende. De meeste respondenten waren van mening dat er te weinig aandacht werd besteed aan het toepassen van het geleerde in de praktijk. Dit sluit aan bij wat VERHOEVEN e.a. in 1990 en VAN HOOREWEGHE e.a. in 1991 hierover vaststelden. Een leerkracht:

"Bijscholing, wanneer ze gegeven worden, dan vind ik dat ze ook heel praktisch moeten zijn. Sommige mensen zeggen dan: 'Ja maar, dat is een mentaliteit, dat mag toch een beetje theorie zijn en je moet die dan zelf gaan toepassen'. Allemaal heel mooi hoor, maar die theorie die je dan gaat volgen, daar ben je een namiddag aan kwijt waarvoor je ander werk hebt moeten laten staan. Je moet ze dan nog eens gaan omwerken naar de praktijk toe. Dat is niet een namiddag werk, maar dat is een paar dagen of weken. Dat kan gewoonweg niet."

We stelden ons de vraag of het oordeel over de praktische bruikbaarheid van de nascholingscursussen samenhang met het vak dat de leerkracht in kwestie onderwees. Leerkrachten algemene vakken beoordeelden de nascholingscursussen inderdaad meestal als te theoretisch. De leerkrachten technische vakken waren positiever. Zij stelden dat de nascholingscursussen over het algemeen interessant en bruikbaar waren in de praktijk, nochtans hadden ook zij reeds ervaring met te theoretische cursussen. Vooral de bijscholingsstages in bedrijven werden zeer interessant gevonden. Voortgaande op de vaststelling dat leerkrachten technische vakken de navorming overwegend positiever beoordeelden dan de leerkrachten algemene vakken, stelden wij ons de vraag of ook directies van TSO/BSO scholen een positiever beeld hadden van het nascholingsaanbod. Dit verband werd hier echter niet teruggevonden.

Bovenvermelde kritiek wil echter niet zeggen dat eerder theoretisch georiënteerde cursussen of cursussen rond didactische methoden zonder meer werden afgewezen. Tijd en financiële mogelijkheden waren evenwel te beperkt, waardoor men uit het aanbod van de nascholingscursussen een keuze moest maken. Daarom verkoos men vooral cursussen waarvan het rendement onmiddellijk zichtbaar was. Een directeur:

"De meeste van deze cursussen gaan over de inhoud van dat vak, nooit methoden, rond die zaken wordt er nooit gewerkt. Die zijn er wel die cursussen, maar daar hebben wij de financiële middelen niet voor. Voor mij is het belangrijkste de dingen

die renderen. Ik zeg niet dat die niet renderen maar eerst komen al die inhoudelijke zaken. Al die andere zaken zijn ook belangrijk, maar ja, je moet een keuze maken."

Naast een gebrek aan financiële middelen stelde zich ook het vervangingsprobleem. Vaak vonden nascholingscursussen tijdens de lesuren plaats. In dit geval moest er voor de betrokken leerkracht steeds een vervanger worden gevonden wat niet altijd mogelijk was. Daarnaast werden bepaalde cursussen interessant gevonden voor alle leerkrachten of voor alle leerkrachten van een bepaald vakgebied. Dit was voor scholen in de praktijk echter niet te organiseren zonder dat de leerlingen er de dupe van zouden worden.

De leerkrachten klaagden vooral over het gebrek aan financiële vergoedingen voor het volgen van nascholingscursussen. Een groot deel van de inschrijvingsgelden en/of vervoerskosten voor de nascholingscursussen moesten immers door de leerkrachten zelf betaald worden. Een directeur:

"De officiële bijscholingen worden door de school betaald, de cursus zelf en de verplaatsingskosten. Maar er zijn nog vele andere bijscholingen die zeer interessant kunnen zijn, die ook door de leerkrachten zouden kunnen gevolgd worden, maar die enorm veel geld kosten en dat is het probleem. Om bij te blijven zouden de leerkrachten meer moeten bijscholen, maar uiteindelijk heb je niet de financiële middelen om tegen iedereen te zeggen ja doe maar."

Dit weerhield vele leerkrachten ervan om interessante nascholingscursussen buiten het officieel gesubsidieerde aanbod toch te volgen. Een aantal leerkrachten had het gevoel momenteel voor het volgen van nascholing enkel gestraft te worden. Een leerkracht:

"Men zou wel willen dat je allerlei dingen supplementair doet in je vrije tijd enzovoort, maar de onkosten die daarbij gemaakt worden, die zijn voor u.

Interviewer: Betalen de leerkrachten dat dan zelf?

Leerkracht: Nou ja, natuurlijk. Ja dan hou je het wel voor bekeken na een paar keren hé. Dan zeg je, ja kijk als ik dus op mijn gemak thuis in mijn zetel blijf zitten en mijn werk doe op school zoals ik moet doen, dan heb ik op het einde van de maand zoveel meer wedde in mijn lade liggen. Dan is de keuze rap gemaakt hé. Want niet iedereen heeft de ambitie om directeur of inspecteur te worden en zich dan te laten opmerken via die bijscholing."

Ondanks bovenstaande kritieken merkten we dat bijna alle respondenten, leerkrachten zowel als directie, meenden dat het contact met andere leerkrachten tijdens deze nascholingscursussen zeer stimulerend kon zijn. Leerkrachten kregen zo de kans om van gedachten te wisselen met andere collega's en konden op deze manier nieuwe ideeën en nieuwe energie opdoen. Onafhankelijk van het feit of deze nascholingscursussen op zich interessant waren of niet, konden deze contacten op zich een zeer positieve invloed uitoefenen op de kwaliteit van het onderwijs. Ook HOLLY (1989: 173-203) wees reeds op het grote belang van contacten tussen leerkrachten. Uit interviews met 60 leerkrachten in de Verenigde Staten en Engeland kwamen drie grote aandachtspunten voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten naar voor: tijd en kansen om te delen en te leren van collega's; het relatief grote belang van informele contacten tussen collega's in vergelijking met meer formele, gestructureer-

de activiteiten en de relevantie en integratie van activiteiten tot professionele ontwikkeling en de lespraktijk.

4. BESLUIT

In deze bijdrage bekeken we de houding van leerkrachten en directie van 12 secundaire Vlaamse scholen tegenover het lokale personeelsbeleid. We beperkten ons niet tot aanwerving, benoeming en ontslag van het schoolpersoneel, maar gingen ook na welke opvattingen men er in deze scholen op na hield over de beoordeling van leerkrachten en de nascholing. Hier werd ook steeds de band met de kwaliteit van het onderwijs en de onderwijseffectiviteit gelegd. Onze resultaten werden geconfronteerd en aangevuld met deze van vroegere onderzoeken rond deze thematiek (DEVOS e.a., 1989; VERHOEVEN e.a., 1992; VAN HOOREWEGHE e.a., 1992; BUELENS, DEVOS, 1992).

VERHOEVEN e.a. stelden in 1992 dat een autonome keuze van personeel door de schoolleiding belangrijk is om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. De resultaten van het onderzoek van VAN HOOREWEGHE e.a. (1992) rond de personeelsfunctie in secundaire scholen toonden aan dat de selectie van leerkrachten door bijna drie vierde van de schoolleiders vrijwel als de enige mogelijkheid werd beschouwd om de gang van zaken in een klas te beïnvloeden. Ook directeurs, zowel als leerkrachten in dit onderzoek (1993) beschouwden een zorgvuldig overwogen personeelsbeleid als één van de belangrijkste factoren voor het optimaliseren van het onderwijspeil. Zo stelden directeurs dat de kwaliteit van het onderwijs nog veel meer afhankelijk is van de leerkrachten dan van de materiële uitrusting van een school. Nochtans bleek dit in de praktijk niet zo eenvoudig te realiseren. De visie van de respondenten op de lokale autonomie met betrekking tot *aanwerving, benoeming en ontslag van leerkrachten* kan dan ook als volgt worden samengevat: in theorie is de lokale autonomie op dit vlak voor de gemeenschapsscholen vergroot; de katholieke scholen hadden reeds vroeger een grote vrijheid. Dit komt de kwaliteit van het onderwijs ten goede. In de praktijk wordt deze lokale autonomie evenwel door allerlei regels aan banden gelegd. Vooral de reëffectatie en het systeem van vaste benoeming van de leerkrachten beperkt de lokale autonomie en maakt dat scholen hier nauwelijks een beleid kunnen voeren. Bekijken we de resultaten van vroegere onderzoeken hierover, dan merken we dat hierover in de scholen nog steeds dezelfde opvattingen leven. De reëffectatie wordt hier beschouwd als een extern opgelegde regel die de ruimte voor lokaal personeelsbeleid inperkt (zie ook BUELENS, DEVOS, 1992; DEVOS e.a., 1989; VAN HOOREWEGHE e.a., 1992). Deze maatregelen beïnvloeden de kwaliteit van het onderwijs op een negatieve wijze. LENS e.a. (1992) stelden op basis van gegevens verzameld tijdens het schooljaar 1989-1990 vast dat naast tal van andere redenen, demotivatie bij leerkrachten ook veroorzaakt werd door problemen in verband met het statuut. Vooral de reëffectatie zou zowel op de gereëffecteerde leerkrachten zelf als op hun collega's een negatieve invloed uitoefenen. De resultaten van dit onderzoek (1993) tonen aan dat deze opvattingen ook nu nog steeds leven in de scholen.

Naast een autonome keuze van het personeel is ook een goede opvolging van jonge leerkrachten (VERHOEVEN e.a., 1992) belangrijk om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. Nochtans besteedde geen van de directeurs van de bezochte scholen veel

aandacht aan de *beoordeling van de leerkrachten*, met uitzondering van de wettelijk voorgeschreven beoordeling van nieuwe leerkrachten. Het beoordelen van leerkrachten gebeurde hier vooral in functie van het verlengen of vast benoemen van tijdelijken. Vastbenoemden werden enkel sporadisch beoordeeld. Deze directeurs meenden wel dat een regelmatige evaluatie van de leerkrachten de kwaliteit van het onderwijs in de school zou kunnen verbeteren. Vooral voor jonge leerkrachten werd dit wenselijk geacht. Maar door gebrek aan tijd konden geen van de directeurs dit in de praktijk toepassen. Wanneer directies toch overgingen tot het beoordelen van hun vastbenoemde leerkrachten situeerde dit zich eerder op het informele vlak, zoals spontane gesprekken of ging het om bijzondere situaties. Een vergelijking van onze resultaten met deze van vroegere onderzoeken rond deze thematiek leek er op het eerste gezicht op te wijzen dat de beoordeling van leerkrachten sindsdien was afgenomen (VAN HOOREWEGHE e.a., 1992; VERHOEVEN e.a., 1992). In deze onderzoeken richtte men zich echter vooral op de formeel opgelegde beoordeling van leerkrachten, terwijl wij eerder aandacht besteden aan de niet formeel opgelegde evaluatie.

In de literatuur wordt navorming beschouwd als een zeer belangrijke factor voor het optimaliseren van de onderwijskwaliteit (ROSENHOLTZ, 1989; VERHOEVEN e.a., 1992). Nochtans concludeerden VERHOEVEN e.a. (1992) dat navorming zeker nog niet veralgemeend was in het Vlaamse onderwijs en dat het betrekken van deze navorming in de dagelijkse klaspraktijk nog flink moest bijgewerkt worden (zie ook SCHOLLAERT e.a. 1992). Ook in ons onderzoek stelden we vast dat alle respondenten, leerkrachten zowel als directie, meenden dat *nascholing van leerkrachten* een zeer belangrijke invloed kan uitoefenen op de kwaliteit van het onderwijs en zelfs noodzakelijk is om het niveau van het aangeboden onderwijs op een behoorlijk peil te houden. Nochtans meenden een aantal respondenten dat de nascholing zoals momenteel georganiseerd vaak haar doel mist. Een dergelijke kritiek hoorden we reeds in 1992 bij VAN HOOREWEGHE en bij VERHOEVEN. Een veel gehoorde opmerking was dat de nascholingscursussen te weinig betrokken werden op de dagelijkse klaspraktijk. Wel moet worden opgemerkt dat bijna alle respondenten in dit onderzoek (1993), leerkrachten zowel als directie, meenden dat het contact met andere leerkrachten tijdens deze nascholingscursussen zeer stimulerend kan zijn. Leerkrachten krijgen zo de kans om van gedachten te wisselen met andere collega's en kunnen op deze manier nieuwe ideeën en nieuwe energie opdoen. Onafhankelijk van het feit of deze nascholingscursussen interessant waren of niet, kunnen deze contacten op zich een zeer positieve invloed uitoefenen op de kwaliteit van het onderwijs.

We gaan nu terug naar onze beginvraag, nl. kan personeelsbeleid volgens de directies en de leerkrachten de onderwijs-effectiviteit verhogen? We stelden vast dat de door ons besproken aspecten van personeelsbeleid worden geacht een belangrijke invloed uit te oefenen op de kwaliteit van het onderwijs. We kunnen hieruit besluiten dat het personeelsbeleid moet beschouwd worden als een zeer belangrijk onderdeel van het beleid van een school. Nochtans traden er in de praktijk een aantal beperkingen op. De directie is immers verre van autonoom op dit vlak. Enerzijds zijn er een aantal grenzen die van boven af worden opgelegd en die de autonomie van de schoolleiders in de praktijk enorm beperkt. Algemeen stelden we vast dat een aantal beperkingen die ook reeds uit vroeger onderzoek als zeer storende maatregelen voor de onderwijs-efficiëntie naar voor kwamen, nog steeds het personeelsbeleid van de scholen bepalen en de autonomie van de directies aan banden legt. Vooral inzake aanwerving, benoeming en ontslag van het personeel leek dit nog zeer sterk te spelen. Maatregelen

als de vaste benoeming, met als gevolg de re-affectatie en de onmogelijkheid (in de praktijk) tot het ontslaan van vastbenoemde leerkrachten beperken de autonomie van de schoolleiders enorm. Dit laatste mag niet verkeerd begrepen worden. Wanneer directies klagen over het gebrek aan mogelijkheden tot het ontslaan van vastbenoemde leerkrachten dan hebben zij het over specifieke probleemgevallen. Het moet duidelijk zijn dat de directies niet alle leerkrachten waar zij iets op aan te merken hebben, wensen te ontslaan. Daarnaast zijn er nog een aantal andere factoren die belangrijke implicaties hebben voor het personeelsbeleid, b.v. het leerlingenaantal, de vele administratieve taken van de directie, het gebrek aan hulp voor deze taken, enz.

5. BIBLIOGRAFIE

BUELENS, M., DEVOS, G. (1992), *Deregulering: noden en mogelijkheden voor het eer van onderwijsinstellingen*, Gent, Vlerick School voor Management.

DEVOS, G., VANDENBERGHE, P., VERHOEVEN, J.C. (1987), *Het reglementair kader van het lokaal onderwijsbeleid*, Leuven/Amersfoort, Acco.

DEVOS, G., VANDENBERGHE, P., VERHOEVEN, J.C. (1989), *Schoolbeleid: mogelijkheden en grenzen. Een empirisch onderzoek*, Leuven, Acco.

HOLLY, M.L. (1989), "Teacher Professional Development: Perceptions and Practices in the USA and England", p. 173-203 in HOLLY, M.L., MCLOUGHLIN, C.S. (red.), *Perspectives on Teacher Professional Development*, Lewes, The Falmer Press.

LENS, W., SCHOPS, L. (1991), *Motivatie en demotivatie van leerkrachten in het secundair onderwijs. Een exploratief onderzoek*, Leuven, Onderzoekscentrum voor Motivatie en Tijdspectief.

ROSENHOLTZ, S.J. (1989), *Teachers workplace. The social organization of schools*, New York, Longman.

SCHOLLAERT, R., VAN CAUWENBERGHE, A., WOUTERS, M. (s.d. 1992), *Bevraging van Leerkrachten, directies, navormers en pedagogische medewerkers van de centra voor navorming*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

VAN ASSCHE, E. (1992), *Schoolmanagement: Exploratieve studie van (vormings)behoeften van leidinggevend personeel*, Gent, Vlerick School voor Management.

VAN CAUWENBERGHE, PEETERS, K., SCHOLLAERT, R. (1993), *De navorming in cijfers. 1990-1992*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

VAN HOOREWEGHE, B., BLONDEEL, I., HENDERICKX, E., VAN DER HALLEN, P. (1992), *Personeelsbeleid in het secundair onderwijs*, Leuven, Katholieke Universiteit Leuven. Hoger Instituut voor de Arbeid.

Kan personeelsbeleid de onderwijseffectiviteit verhogen?

VERHOEVEN, J.C., GHEYSEN, A. (1993), *The effectiveness of schooling and educational resource management in Belgium (Flanders)*, Leuven, Departement Sociologie, Centrum voor Theoretische Sociologie en Onderwijssociologie, 352 p.

VERHOEVEN, J.C., VANDENBERGHE, R., VANDAMME, J., CLEMENT, M., MAETENS, D., VERGAUWEN, G. (1992), *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*, Leuven, Departement Sociologie – Departement Pedagogische Wetenschappen, XXXI + 553 p.